



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja/Migracja, czyli zamierzony rym

Author: Małgorzata Wójcik-Dudek

Citation style: Wójcik-Dudek Małgorzata. (2018). Edukacja/Migracja, czyli zamierzony rym. "Postscriptum Polonistyczne" (Nr 2 (2018), s. 255-264), doi 10.31261/PS_P.2018.22.16



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Wójcik-Dudek
Uniwersytet Śląski
Katowice

Edukacja/Migracja, czyli zamierzony rym

Education/migration intentionally form a rhyme

Abstract: The article aims at presenting a critical review of the book *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4* [Education. Migration. Intercultural education in a context of migration crisis regarded from V4 countries perspective] edited by Emilia Kledzik and Małgorzata Praczyk and devoted to the issue of intercultural education. The review author tries to define the source of such reflection. She argues that John Dewey's concept of education presented in his work *Democracy and Education* is essential for creating a contemporary model of intercultural education. The concept of the American pedagogue remains valid because it is based on viewing education as being a result of combining heritage with personal experience. It emphasises respect for otherness and the belief in universalizing different experiences, which must lead to communication. In the article author's opinion, the reviewed book consists of texts constituting a contemporary commentary to John Dewey's ideas.

Keywords: intercultural education, migration, dialogue, the other, canon of reading

Emilia Kledzik i Małgorzata Praczyk we wstępie do *Edukacji. Migracji. Edukacji międzykulturowej w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4* przekonują, że autorefleksja i empatia są współcześnie najbardziej pożądanymi, ale równocześnie dość rzadkimi kompetencjami społecznymi, w które koniecznie należy wyposażać uczniów, aby ci w niedalekiej przyszłości mieli szansę tworzyć i żyć w otwartym na inność świecie¹. Postulat nie wydaje się czymś nadzwyczaj odkrywczym, tym bardziej, że fale migracyjne nie są przecież nowym zjawiskiem. Innowacyjne wydają się jedynie sposoby jego medialnych reprezentacji. Na próżno więc szukać w feerii współcze-

¹ *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, 2016, red. Emilia Kledzik i Małgorzata Praczyk, Media Rodzina, Poznań, ss. 240.

nych obrazów medialnych spójnych narracji wynikających z głębokiego namysłu nad prezentowanymi zjawiskami. W tym sensie nadmiar obrazów, sprzeczne komunikaty, wydają się wyzwaniem dla współczesnej szkoły. Okazuje się jednak, że edukacja już kiedyś z takiej próby sił wyszła zwycięsko. Richard Pring przekonuje, że:

W przeszłości zdarzały się wielkie migracje, a wówczas szkoły pomagały młodym ludziom pokonać uprzedzenia, uszanować tradycje i uczyły życia w pokoju ku ogólnemu pożytkowi. Zastanówmy się choćby nad rolą Ellis Island – wyspy położonej przy nowojorskim porcie. W ciągu ponad pięćdziesięciu lat przewinęły się przez nią miliony przyszłych Amerykanów. Pochodzili oni z najrozmaitszych, często ubogich części świata, zwykle nie znali angielskiego i należeli do różnych kulturowych tradycji. Jak to możliwe, że utworzyli oni jeden naród, który w dodatku łączy to, co określa się mianem „amerykańskiego snu”? (Pring 2012, 180–181).

Badacz przyczynę tej inkluzy dostrzega przede wszystkim w systemie edukacyjnym ufundowanym na idei szkoły powszechnej Johna Deweya, którego jedna z ważniejszych książek *Demokracja i wychowanie* stanowi najlepszą wykładnię edukacji międzykulturowej, a tezy publikacji mimo upływu lat wciąż nie tracą na swej atrakcyjności.

Propozycja pedagogiczna Deweya budowana jest na przekonaniu, że edukacja polega na łączeniu tego dziedzictwa (tradycja, kultura, historia) z doświadczeniami młodych ludzi nabywanymi przed pójściem do szkoły i poza nią. Taki model szkoły zasadza się więc na szacunku do odmienności oraz próbie uniwersalizacji różnorodnych doświadczeń, mającej na celu nie zniwelowanie różnic między nimi, ale ich zrozumienie. Edukacja oznacza więc nieustanny wysiłek otwierania się na to, co nowe, wymaga negocjacji oraz krytycyzmu warunkującego poznanie Innego oraz siebie. W tym sensie szkoła jest poligonem demokracji, gdyż w takim kształcie zapewnia przestrzeń do wymiany poglądów i uczy „zdrowej” komunikacji. Wydaje się jednak, że jej rola nie ogranicza się jedynie do kontekstu społecznego. Szkoła spełnia przecież niebagatelną funkcję w kształtowaniu i rozwoju osobowości młodego człowieka. Umożliwia bowiem nie tylko emocjonalne, ale i intelektualne spotkanie z Innym, które powoduje „unieważnienie naszej rzeczywistości i przemieszczenie naszego stanowiska, podmiotu, wraz z jego głosem i autorytetem. Zaczynamy wówczas rozumieć, że to, co wydawało się nam naturalne, a przez to uniwersalne, okazuje się lokalne i historyczne” (Melosik, 2007, 27).

Zjawiska, o którym wspomina Zbyszko Melosi², nie należy się obawiać. W „płynnej ponowoczesności” trzeba je raczej rozumieć i dostrzegać w nim szansę na rozwój. Paradoksalnie bowiem, jak pisze Zygmunt Bauman, odkrywamy tożsamość, gdy nie jest już *dana*, lecz *žadana* (Bauman 2004, 29), „gdy trzeba ją dopiero osiąść, gdy nie da się jej osiąść na nowo, za każdym razem wybierając z innego zestawu możliwości, o jakim wiadomo, że się będzie zmieniał, ale nie wiadomo w którym kierunku” (Bauman 2004, 29). Wyzwanie pracy nad tożsamością nie jest obce modelowi edukacji zaproponowanemu przez Deweya, wszak w tym właśnie modelu formułuje się zacytn refleksji nad takimi kategoriami, jak ciągłość, systemowość, stałość, swojość, metanarracja, które zostają przeciwstawione różnicy, nieregularności, zmienności, rozproszeniu i nieobecności².

Do podobnego myślenia o edukacji opartej na wymienionych opozycjach przyznają się redaktorki *Edukacji. Migracji...*, choć pomijają milczeniem jej Deweyowski rodowód. Skupione na doraźności oraz pragmatyce konkretnych rozwiązań metodycznych wyraźnie ignorują źródło samej idei edukacji wielokulturowej i „edukacji dla rozwoju”. Ten brak nie powoduje jednak u czytelnika intelektualnego dyskomfortu. W zamian otrzymuje przecież rzetelnie przygotowaną przez „praktyków” wielokulturowości publikację z wyraźną ambicją do uniwersalizujących uogólnień, które porządkują i nadają sens szkolnej pracy nad szczegółem:

Edukację międzykulturową, która jest osią tematyczną tej książki, rozumiemy jako rozpowszechnianie wiedzy i oswajanie emocji, dotyczących ludzi reprezentujących inne kultury, tradycje i religie, oraz wiedzy, dotyczącej historii innych obszarów świata. Jej częścią jest również zgłębianie i świadomość polskiej tradycji, kultury i historii, ponieważ bez wiedzy o sobie nie jest możliwa rzetelna dyskusja o innych. Edukacja międzykulturowa to także, a może przede wszystkim, umiejętne posługiwanie się narzędziami umożliwiającymi – nierzadko trudny i generujący konflikty – kontakt z innymi (Kledzik, Praczyk 2016, 7–8).

Kompozycja publikacji rzeczywiście odpowiada celom książki zapowiadanym we wstępie. Czytelnik może więc zapoznać się z historią migracji, poznać specyfikę krajów należących do V4 (Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) oraz ich stosunek do kryzysu migracyjnego, a co z tym związane – wypracowane przez nie odmienne modele edukacji wielokulturowej. Trudno prze-

² Kategorie zaproponowane przez Aleksandrę Kunce (Kunce 2004).

cenie wartość tekstów proponujących konkretne działania edukacyjne zapobiegające wykluczeniu lub przygotowujące do budowania dialogu z Innym, nie tylko ze względu na solidne zaplecze teoretyczne rozważań, ale również ze względu na oryginalne i dające się wykorzystać w praktyce konspekty zajęć.

Książkę otwiera artykuł Hanny Mamzer *Edukacja wobec nękania migracji wielokulturowych*, w którym autorka charakteryzuje opresyjność tradycyjnej szkoły wywiedzionej i budowanej z paradygmatu jednej, dominującej kultury. Badaczka słusznie zauważa, że na efektywność i jakość kulturowego transferu składają się kompetencje językowe i społeczne oraz znajomość, a także przestrzeganie kodów kulturowych opisanych przez Jürgena Boltena jako „kompetencja interkulturowa”. To nic innego jak zespół umiejętności pozwalających odnaleźć się i egzystować w złożonym kontekście kulturowym (m.in. dwustronna tolerancja, dystans, empatia, elastyczność, gotowość do interkulturowego uczenia się, świadomość synergii). Kształcenie tych kompetencji z pewnością nie jest łatwe, dlatego też autorka przypomina o niezwykle ważnej roli, jaką w wielokulturowej szkole, a w konsekwencji wielokulturowym społeczeństwie, odgrywa empatyczny i świadomy swej odpowiedzialnej funkcji nauczyciel. Wydaje się jednak, że w wielopiętrowym rozpoznaniu problemu odpowiedzialności za kształcenie kompetencji interkulturowej zabrakło istotnej refleksji dotyczącej odpowiedzialności Innego. Wojciech Kalaga w następujący sposób pisze o tej ważnej składowej budowanych relacji:

Odpowiedzialność za i wobec Innego musi być zrównoważoną odpowiedzialnością Innego. Dialog, jeśli ma pozostać dialogiem, musi być także dialogiem etyk w pełni suwerennych. (...) Zwolnienie Innego z tego obowiązku, uwolnienie Innego od odpowiedzialności – czasowe zawieszenie tej odpowiedzialności z racji poczucia winy, czy z racji historyczno-społecznych, ekonomicznych lub ideologicznych uwarunkowań, jest w istocie ubezwłasnowolnieniem Innego – pozbawieniem go rudymentarnego prawa do odpowiedzialności, dyskwalifikacją jego decyzji moralnej, częściową amputacją jaźni (Kalaga 2004, 64).

Na szczególną uwagę zasługuje artykuł Małgorzaty Praczyk *Historia migracji w Europie – próba wykładu* będący przyczynkiem do dyskusji nad zasadnością niemalże apokaliptycznego twierdzenia, że współczesny świat przeżywa właśnie kryzys wywołany falą migracji. Autorka dowodzi, że tego rodzaju niestabilność jest stałą naszej historii. Korzystając z głośniejszej pracy Petera Heathera, przywołuje interesujące metafory określające zmiany w samej

strukturze migracji. Według Heathera paradygmat kuli bilardowej (dynamiczne przemiany, czystki, wypieranie jednej kultury przez drugą) ustąpił paradygmatowi śnieżnej kuli (potencjał uczenia się, przetwarzania, tworzenia nowych jakości). Wydaje się, że wymienione metafory migracji z powodzeniem mogłyby zaistnieć w szkolnej edukacji nie tylko ze względu na atrakcyjność przywoływanych obrazów, ale przede wszystkim dlatego, że zachęcają do namysłu nad historią interesującego nas zjawiska. Autorka przekonuje, że uwolnienie tematu migracji z ciasnego kontekstu współczesności i wpisanie go w historię świata z pewnością pozwoli nabrać wobec niego większego dystansu.

Analizie ksenofobii wobec imigrantów, czarnoskórych, Żydów, homoseksualistów, bezrobotnych i niepełnosprawnych poświęcony został tekst Antala Örkény'ego *Společné reprezentace obcych i postawa wobec imigrantów w Europie*. Skrupulatna analiza statystyk prowadzonych w poszczególnych krajach w Europie (w tym również w Polsce), dotyczących wykluczenia, jednoznacznie pokazuje, że jak pisze autor, „niezależnie od tego, o którą grupę mniejszościową chodzi, jej odrzucenie wynika z identycznych wzorców myślenia, które uformowały powszechne uprzedzenia, i które aktywują podejście do mniejszości” (Örkény 2016, 47). Badania prowadzone przez autora mogłyby się stać przyczynkiem do interesującej, rozpisanej na szkolne przedmioty (język polski, historia, WOS) dyskusji nad zależnością między tradycyjnym pojęciem narodu, bazującym na etniczności i kulturze a intensywnością ksenofobicznych nastrojów obserwowanych w społeczeństwie wyznającym te „tradycyjne” wartości.

Zaprezentowane wyniki badań już dzisiaj domagają się edukacyjnej prewencji. Wydaje się, że na tę potrzebę odpowiada artykuł Kingi Bialek *Jak mówić o migracjach w czasach kryzysu?* Autorka prezentuje interesujące scenariusze zajęć dla dzieci dotyczące podobieństw i różnic kulturowych. Nietrudno zauważyć, że to, co łączy wszystkie pomysły, to punkt wyjścia – osobiste doświadczenia dzieci – oraz wnioski, będące przeformulowaniem pierwotnych, intuicyjnych (stereotypowych) „przesądów” małych uczestników lekcji lub warsztatów. Wydaje się więc, że zaproponowane scenariusze w jakimś stopniu odpowiadają założeniom wspomnianej na wstępie Deweyowskiej koncepcji szkoły, a tym samym wpisują się we wskazaną opozycję: stałość – zmienność.

Podobny charakter ma artykuł Izabeli Skórzyńskiej *Jak to jest być mniejszością? Ćwiczenia z pamięci, wyobraźni i wrażliwości historycznej*. Nieco prowokacyjny tytuł zapowiada pracę nad kształtowaniem jednej z podstawowych kompe-

tencji społecznych, jaką jest empatia. Znakomitą pomocą okazują się zaproponowane przez autorkę konspekty zajęć. Są one szczególnie pod tym względem, że przygotowują uczniów nie tylko do kontaktu z Innym, ale również – i to jest zaskakujące – do pracy na rzecz wielokulturowości. Autorka w praktykach komunikacyjnych związanych z *oral story* oraz storytellingiem dostrzega szansę na budowanie głębokiego i empatycznego dialogu z Innym.

O niepokojących następstwach braku tego typu porozumienia, a co gorsze, niedostrzegania konieczności jego budowania, pisze Helena Tużińska w artykule *Tłumaczenie, pamięć i tożsamość*, kładąc szczególny nacisk na rolę procesu tłumaczenia w sytuacjach oficjalnych dla migrantów, np. podczas starania się o azyl, przesłuchania. Przypomina, że powodzenie międzykulturowego dialogu, a czasem również i komunikacji w wielokulturowym społeczeństwie, w dużej mierze zależy od poziomu etyki translatorskiej oraz stopnia zaangażowania tłumaczy w sytuacje komunikacyjne wymagające od nich nie tylko profesjonalnego wykonawstwa, ale i empatii.

W podobnym tonie utrzymany jest artykuł Małgorzaty Zduniak-Wiktorowicz *Metoda projektowa w nauczaniu słownictwa – narzędzie dydaktyczne na przecięciu kultur*, dopominający się o przeformułowanie roli, jaką ma pełnić nauczyciel języka polskiego jako obcego. Autorka proponuje, aby lektor jpjo wchodził przede wszystkim w rolę doradcy, a nie egzekutora, nie zapominając przy tym, że aktywność użytkownika języka jest osadzona w konkretnym kontekście środowiskowym i sytuacyjnym, w którym powinien się coraz lepiej odnajdywać. Taka świadomość zdecydowanie, jak stwierdza autorka, rozmontowuje polonocentryzm samego uczącego, co może mieć pozytywny wpływ na jego aktywność nie tylko związaną z wykonywanym zawodem (co przekłada się na staranność przygotowania się do lekcji, poszukiwanie interesujących materiałów). Oznacza ona również ciągle zmiany w oglądzie języka i rodzimej kultury dostrzegane dzięki kontaktowi z obcokrajowcami uczącymi się polskiego.

W edukacyjny kontekst wpisuje się także artykuł Beaty Gromadzkiej *Edukacja polonistyczna w kontekście dylematów kulturowych*. Badaczka przekonuje, że świadomość

podłoża i mechanizmów kształtowania się stereotypów pozwala lepiej zrozumieć świat i tworzyć pozytywne relacje z innymi. Objąśnianie zjawiska etnocentryzmu i autostereotypu (przeświadczeń na temat własnej grupy), ukazywanie zawodności i ograniczeń stereotypów umożli-

wia otwartość, empatię i ciekawość w kontakcie z Innym (Gromadzka 2016, 99).

Istotną przeszkodą w tego typu praktykach jest według autorki ultranarodowy i posługujący się stereotypami kanon lektur. Jego specyfika zamyka na dyskusję i zachęca do bezrefleksyjnego, a nie twórczego korzystania z dorobku własnej i innych kultur, co z kolei stanowi niełatwą do pokonania trudność w nabywaniu kompetencji międzykulturowych. Można oczywiście zgodzić się z twierdzeniem, że szkolny „kanon” lektur jest przestarzały i niewiele wnosi do życia młodych ludzi. Można również uznać, że „kanon” został niejako „unieważniony” przez „kanony”, jeśli nie lektur, to z pewnością porządków czytania (por. Piątek 2012). To właśnie one mogą czynić szkolne lektury wciąż atrakcyjnymi, a ponadto nowoczesnymi tekstami. Warunkiem koniecznym procedury odświeżania tekstów jest jednak zmiana metodologii ich lektury:

Nie można lekceważyć niepokoju związanego z przekazywaniem do świadomości kolejnych pokoleń wszelkich szkodliwych treści obecnych w literaturze arcydzielnej, która właśnie dzięki swej arcydzielności w sposób skuteczny jest w stanie utrwalić negatywne stereotypy. Świadomość destrukcyjnych konsekwencji takiej lektury niekoniecznie jednak musi skutkować jej odrzuceniem czy cenzurowaniem, ale z pewnością – koniecznością czytania krytycznego, uwrażliwiania odbiorców na grzechy tej literatury (Janus-Sitarz 2014, 27).

Warto podkreślić, że zmiana trybu lektury umieszczonej w nowoczesnych metodologiach uruchamia jej innowacyjne odczytania bez względu na to, czy jest to tekst adresowany do dorosłych czy dziecięcych czytelników. Wytrącenie „dobrze znanego” utworu z interpretacyjnych przyzwyczajęń zwykle czyni z niego lekturę drugiej (kolejnej) szansy. Wydaje się, że autorka pomija tę ważną kwestię, proponując całkowite odświeżenie kanonu. Tworzy więc listę współczesnych utworów dla młodych odbiorców, która z pewnością jest niezwykle potrzebna i wesprze niejedną lekcję polskiego poświęconą wielokulturowości. Wśród rekomendowanych tekstów znalazły się również i te pisane niejako „na zamówienie” edukacji wielokulturowej. Ich czytankową, wypreparowaną z autentyczności narrację podkreśla wyraźnie wyeksponowana w tytule genologia: *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej* (Grzybowski 2011). Trudno dyskutować z autorskim wyborem lektur, który zapewne spotka się z dużym zainteresowaniem nauczycieli po-

szukujących współczesnych utworów na temat wielokulturowości. Szkoda jednak, że badaczka zrezygnowała nie tyle z obrony tradycyjnych tekstów, ile ze wskazania, że współcześnie również i one, choć inaczej przeczytane, mogą znakomicie uczestniczyć w dyskursie na temat wielokulturowości, zapewniając przy tym odbiorcom nie tylko emocje związane z poruszaniem ważnych i aktualnych tematów, ale również spotkanie z tekstem o niekwestionowanych walorach estetycznych³.

Publikację zamykają artykuły podejmujące problem nienawiści oraz różnego rodzaju fobii, choć zawsze związanych ze strachem przed Innym. Teksty Moniki Bobako *Islamofobia. Źródła, przejawy, zagrożenia*, Małgorzaty Wosińskiej *Czym jest antysemityzm?* i Emilii Kledzik *Romofobia a nastroje antychodzące. Powinowactwo stereotypów*, nieco uogólniając, można sprowadzić do wspólnego mianownika. Wszystkie autorki, analizując uprzedzenia wobec konkretnych narodów, grup religijnych czy etnicznych, wskazują ich źródło, prezentują rys historyczny konfliktu lub lęku oraz proponują sposoby (konkretne rozwiązania w formie konspektów zajęć) wyjścia z impasu niezrozumienia oraz zapobiegania nienawiści⁴.

Ostatnie dwa artykuły podejmują zagadnienia niezwykle istotne dla wychowania, bo dotyczące definiowania mowy nienawiści, sposobów jej zapobiegania i karania. Aleksandra Gliszczyńska-Grabias w artykule *Prawne i społeczne wymiary mowy nienawiści* przekonuje, że mimo iż termin „mowa nienawiści” jest wszechobecny, to dotąd nie powstała jego powszechnie obowiązująca definicja prawna. Taki stan rzeczy utrudnia z pewnością orzecznictwo w sprawach o użycie mowy nienawiści, ale nie przeszkadza w stosowaniu przez sądy tzw. dobrych praktyk (wyjątkowość jednego z najbardziej precedensowych wyroków dotyczącego zachowaniu siedemnastu kibiców polegała na tym, że oprócz prac społecznych oraz wplat na Związek Gmin Wyznaniowych Żydowskich skazani mieli obejrzeć film Izabelli Cywińskiej *Cud pury-*

³ Warto w tym miejscu przypomnieć o monumentalnej publikacji przygotowanej na stulecie pierwodruku *W pustyni i w puszczy*, odczarowującej powieść ze szkolnych interpretacji, których nieaktualność oraz niestosowność zauważa autorka artykułu (*Wokół „W pustyni i w puszczy”* 2012). Nie sposób nie przywołać postkolonialnego projektu lektury *Murzynka Bambo* (Gralewicz-Wolny 2014), książek *Uwolnić Pippi. Twórczość dla dzieci wobec przemian kultury* (Gralewicz-Wolny, Mytych-Forajter 2013) i *Par coaur. Twórczość dla dzieci i młodzieży raz jeszcze* (Gralewicz-Wolny, Mytych-Forajter 2016).

⁴ Przekonanie, że edukacja, w tym polonistyczna, daje szansę na międzykulturowy dialog, który stanowi obszar zainteresowania wymienionych trzech badaczek, wpisane jest w wiele znakomitych tekstów o charakterze metodycznym (np. Piątek 2014; Kwiatkowska-Ratajczak 2016; Kania 2017).

mony). Joanna Garbarczyk w *Mowie nienawiści w przestrzeni publicznej i Internecie*, powołując się na statystyki, od 2015 roku odnotowuje wyraźny wzrost mowy nienawiści. Zjawisko łączy z kryzysem migracyjnymi oraz jego przekazami medialnymi. Co ciekawe, ale chyba nie zaskakujące, agresja słowna jest powszechniejsza i intensywniejsza w sieci niż na tzw. ulicy. Dlatego tak ważna według autorki jest edukacja medialna, a jej celem ma być nie tylko ochrona młodych ludzi przed „hejtem” (jak również trollingiem manipulującym informacjami i opiniami), ale także kształtowanie w nich postawy obywatelskiej, w praktyce wyrażającej się w niezgodzie na takie nadużycia i zgłaszaniu ich administratorom za pomocą internetowych narzędzi specjalnie stworzonych do tego rodzaju zadań.

Publikacja *Edukacja. Migracja...*, pomimo że mieści w sobie tak wiele różnorodnych tekstów, sprawia wrażenie spójnej narracji. Jest to ważny głos w dyskusji nad kształtem wielokulturowej edukacji zabrany w trosce o ucznia, społeczeństwo i jego przyszłość. Redaktorki i autorzy tomu dokonują czegoś, co rzadko udaje się w publikacjach podejmujących zagadnienia edukacji. Przekonują, że dydaktyka wielokulturowości nie jest li tylko „sprawą” do załatwienia w przestrzeni szkoły, nie mieści się bowiem w jej ciasnych murach, a jej sukcesu (bądź porażki) nie daje się zmierzyć żadną stanią. W tym sensie edukacja wielokulturowa angażuje i być może łączy wszystkich – uczniów, rodziców i nauczycieli, wszak tytuł książki przypomina, że edukacja może być ciągłą migracją, a więc nieustannym ruchem i poszukiwaniem, podczas których wydarza się to, co najcenniejsze w podróży: spotkanie z Innym.

Literatura

- Axer J., Bujnicki T., red., 2012, *Wokół „W pustyni i w puszczy”*. W stulecie pierwszego wydania powieści, Kraków.
- Bauman Z., 2004, *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, w: Kalaga W., red., *Dylematy wielokulturowości*, Kraków.
- Gralewicz-Wolny I., 2014, *Pożegnanie Murzynka Bambo*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek W., przy współp. Zok-Smoły A., red., *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice.
- Gralewicz-Wolny I., Mytych-Forajter B., red., 2016, *Par coaur. Twórczość dla dzieci i młodzieży raz jeszcze*, Katowice.
- Gralewicz-Wolny I., Mytych-Forajter B., red., 2013, *Uwolnić Pippi. Twórczość dla dzieci wobec przemian kultury*, Katowice.

- Gromadzka B., 2016, *Edukacja polonistyczna w kontekście dylematów kulturowych*, w: Kledzik E., Praczyk M., red., *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowej w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, Poznań.
- Grzybowski P.P., 2011, *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2014, *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*, w: Janus-Sitarz A., red., *Edukacja literacka wobec Innego*, Kraków.
- Kalaga W., 2004, *Obowiązek Innego. Trzeci*, w: Kalaga W., red., *Dylematy wielokulturowości*, Kraków.
- Kania A., 2017, *Lekcje (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Kledzik E., Praczyk M., red., 2016, *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowej w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, Poznań.
- Kledzik E., Praczyk M., 2016, *Wstęp. Kilka słów o odwadze i wyobraźni*, w: Kledzik E., Praczyk M., red., *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowej w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, Poznań.
- Kunce A., 2004, *Zlokalizować tożsamość*, w: Kalaga W., red., *Dylematy wielokulturowości*, Kraków.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2016, *Swoi Obcy – teoria romologiczna i konsekwencje (także edukacyjne) pomieszczenia kultur*, w: Kwiatkowska-Ratajczak M., *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań.
- Melosik Z., 2007, *Wielokulturowość i zjawisko globalizacji/amerykanizacji*, w: Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków.
- Örkény A., 2016, *Spoleczne reprezentacje obcych i postawa wobec imigrantów w Europie*, tłum. A. Topolska, w: Kledzik E., Praczyk M., red., *Edukacja. Migracja. Edukacja międzykulturowej w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4*, Poznań.
- Piątek E., 2014, *Dziecko nyobcowane. Edukacja polonistyczna wobec Romów*, w: Janus-Sitarz A., red., *Edukacja literacka wobec Innego*, Kraków.
- Piątek E., 2012, *Lektury utrwalające stereotypy – wróg czy sprzymierzeniec w nauce tolerancji*, w: Biedrzycki K., Janus-Sitarz A., red., *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków.
- Pring R., 2012, *Edukacja w wielokulturowym społeczeństwie*, tłum. K. Puławski, w: Królikowska J., red., *(Złudne) obietnice wielokulturowości*, Warszawa.